

# 教師と児童とが対話をとおして道徳的価値を発見する授業デザインの開発 (Ⅳ)<sup>1</sup>

ー抽象命題と具象命題の往還型対話をとおして生命尊重に関する道徳的価値の発見を目指した小学校高学年向け授業ー

假屋園 昭彦[鹿児島大学教育学部(教育心理学)]・小 峯 三 朗[さつま町立泊野小学校]<sup>2</sup>  
京 田 憲 子[鹿児島市立田上小学校]・西國原 拓 也[鹿児島市立田上小学校]

## Developmental study of lesson design for discovering moral value through dialogue between teacher and children(Ⅳ)

ー The lesson for discovering moral value on respecting for life through dialogue in which utterance abstract level change between abstract level and concrete level in the higher classes at elementary schoolー

KARIYAZONO Akihiko・KOMINE Saburo・KYODA Noriko・NISHIKOKUBARU Takuya

キーワード：対話、授業デザイン、道徳、生命尊重、小学校高学年

### 問題と目的

本研究は、小学校高学年を対象に、教師と児童とが対話をとおして道徳的価値を発見していくための授業デザインモデルの開発を目的としている。

対話は発話内容の抽象度が変わることによって対話が展開する往還型対話で、扱う道徳的価値は生命尊重であった。以下に本研究の目的について詳述する。

### 目的1. 小学校高学年を対象とした抽象化活動と具象化活動の往還型授業デザインモデルの開発

児童の対話活動が深化する機序に関する假屋園の一連の研究から、以下のような知見が得られた。第一に、児童同士の班別対話活動に対する教師の指導的参加法(児童の班別対話時に教師が各班を巡回しながら児童と積極的に対話をしていく対話指導法)の研究から、教師と児童との対話が抽象水準の命題(以下、抽象命題と呼ぶ)と具象水準の命題(以下、具象命題と呼ぶ)との往還運動から成立していること、そしてこの往還運動が対話の深化をもたらし、対話時の新命題を生成する主要機序であることが見出された(假屋園・馬場・小峯・京田、2014; 假屋園・永里・坂上、2011a;

2011b)。

班別対話活動における教師の指導的参加において見出された、抽象命題と具象命題との往還による対話の深化は、一斉指導時における教師と児童との対話でも同じ現象が見出される可能性がある。なぜなら、指導的参加は教師と児童とのやりとりである。そしてこのやりとりのなかでは、教師の問いかけの内容と、その問いかけについての児童の思考体験が意味をもつ。こうしたやりとりの意義は、班別対話活動時の教師と児童との対話に特有のものではなく、一斉指導時の教師と児童とのやりとりにもあてはめる。すなわち、班別対話活動時の教師の指導的参加および一斉指導時の教師と児童とのやりとりは、ともにやりとりそのものを思考過程として捉えることができるのである。

もし一斉指導時の教師と児童との対話においても、具象命題から抽象命題への抽象化活動と抽象命題から具象命題への具象化活動の往還で対話を深化させることができれば、抽象化活動と具象化活動の往還によって組み立てられた授業デザインが可能になる。そしてこの授業デザインは道徳的価値の本質を発見するための教師と児童の対話のもと

<sup>1</sup> 本研究は日本学術振興会科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金)のもとづく研究(基盤研究(C)、研究代表者 假屋園昭彦、課題番号24530829、平成24年度～平成26年度、研究課題名 児童の思考力を伸ばす対話指導力をもつ教師育成を目指した授業デザインの開発)の一環として行われた。

<sup>2</sup> 前 鹿児島市立田上小学校

づく汎用性の高い授業モデルになりうる。

抽象化活動と具象化活動をととして概念の本質を浮き彫りにするという授業デザインは、道徳に限らず、他教科にも適用可能であり、教科を超えた学習方法の提案につながる。なぜなら、特定の概念に迫る活動はすべての教科で行われる思考過程だからである。

この授業デザインモデルの検証授業は、平成23年12月、平成24年1月、平成24年3月に田上小学校の小学校1年生を対象に京田教諭によって実践された。その結果、小学校低学年を対象とした授業デザインモデルとして確立された(假屋園・馬場・小峯・京田、2013; 2014)。

### (1) 抽象化活動と具象化活動の授業デザインモデル

本研究では、小学校低学年を対象に開発された往還型授業デザインモデルの小学校高学年用モデルを開発し、検証授業を実施する。

具体的には、次のよう授業デザインモデルを仮説として設定する。

#### ① 授業前半における抽象化活動と道徳的価値の発見活動

授業前半では抽象化活動と道徳的価値の発見活動を行う。抽象化活動では複数の生活経験の事例から共通特徴を抽出する。次の道徳的価値の発見活動では、抽出された共通特徴に含まれる道徳的価値を発見する。

#### ② 授業後半における具象化活動と道徳的価値の実感活動

授業後半では具象化活動と道徳的価値の実感活動を行う。具象化活動では道徳的価値から生活経験の事例を見直す。次の道徳的価値の実感活動では、これまで気づけなかった生活経験に含まれる道徳的価値を実感する。

### (2) 価値の理解水準と価値の実感水準との比例関係

本モデルは、授業の前半で価値を生成し、後半で価値を実感する。ここでの留意点は、価値の実感には複数の水準があるという点である。假屋園・馬場・小峯・京田(2014)は、価値の実感水準はそれ以前に到達した価値の理解水準に比例することを指摘している。すなわち、授業で到達した価

値の理解水準が低い場合、生活経験に含まれる価値の気づきが少なく、価値の感じ方も浅くなる。したがって後半の価値の実感水準を上げるためには、その前段階で、できるだけ価値の理解水準を上げておく必要がある。

価値の理解水準を上げるための方法は、価値の意味を児童自らが発見、生成していく活動である。児童自らが意味を発見し、生成することが重要な活動なのであり、単に与えられた意味や定義を使うのではない。授業前半の抽象化活動は道徳的価値の意味を発見、生成するところに意義がある。

### (3) 道徳的価値を児童自らで発見、生成することの意義

上述のように、道徳的価値を発見する活動は児童自らで行うところに意義がある。この活動を実践する場合、以下の点に留意する必要がある。すなわち実践にあたり、教師側には、自分自身が教える立場として特定の道徳的価値の正しい定義を知っておかなければならないという危惧が生じるかもしれない。確かに哲学の文献等では、勇気や誠実といった道徳的価値の定義づけがなされている。しかし、重要な点は児童が自分達で意味を発見、生成する過程なのであり、他者が作成した意味をそのまま活用することではない。意味を発見、生成する過程があってはじめて、理解水準が向上するのである。したがって、教師は自分達の学級独自の道徳的価値の意味を生成すればよいのである。研究者や学者が作成した既成の意味にこだわる必要はないと言える。

### (4) 目的1-1と目的1-2

上記の内容を踏まえ、目的1を以下の2種類に分類して検討することとする。

#### 目的1-1

小学校高学年においても、教師の指導的参加時および一斉指導時の教師と児童との対話は、抽象命題と具象命題の往還で展開することを検証する。

#### 目的1-2

小学校高学年においても、抽象化活動と具象化活動の授業デザインモデルにもとづく授業が可能であることを検証する。

### 目的2. 生命尊重をととして生きる原理としての

## 道徳的価値の発見を目指した授業デザインモデルの開発

道徳的価値として本検証授業では、生命尊重を扱う。假屋園（2014a；2014b）は、生命尊重という価値を扱う意義として、生きる原理を発見することの必要性を指摘している。假屋園（2014a；2014b）のこうした指摘を踏まえ、本検証授業では、児童に発見してもらう価値を、人はいかに生きるべきか、という生きる原理とした。

そして授業で発見を目指す生きる原理の内容は「受動性と能動性」である。この対概念の一体的関係性を児童に発見してもらうことを目指す。ここでの一体的関係性とは、生きるということは受動性のなかの能動性を生きることだ、という内容である。そしてこの考え方が生きる原理になる。

受動性とは、人間は自分の意志にかかわらず何らかの事実が与えられ、その事実のなかで生きていかざるをえないという人間の境遇を示す。人は自分が与えられた事実を受け入れ、受け取り、引き受けて生きていかざるをえない。こうした状況を受動性と呼ぶ。

受動性を具体例で示す。そもそも人間は生んでくれと親に頼んで生まれてきたわけではない。気がついたら自分が望みもしない親のもとに生まれていたのだ。この時点ですでに人間の生は与えられた事実になる。そして人間は与えられた生を受け入れて生きていかざるをえない。生そのものが自分の意志にかかわらず与えられた事実であることを踏まえる必要がある。

たとえば大学生は生まれた時代が違っただけで卒業時の世の中が好景気か不景気かに分かれる。現在の学生は卒業時が就職氷河期であり、長く厳しい就職活動を続けさせられたあげく正規雇用者になれず、卒業後も非正規雇用として不安定な暮らしを余儀なくされる。今の学生の就職活動は、1990年前後のバブル絶頂期のそれと比べると大きな違いがある。しかしこれは学生の責任ではない。そういう時代に自分が生まれ育っただけなのだ。そういう時代が自分に与えられたのだ。そして人間は、自分が与えられた時代と境遇を自分で受け入れて、受け取って生きていかざるをえないのだ。

社会人になっても同じ原理があてはまる。人事

異動で自分が希望する部署に配属されることはまずない。予想もしなかった部署に配属され、思いもよらない仕事が天から降ってくるのだ。

人間はこのように自分の意志にかかわらず与えられた事実を引き受けて生きていかざるをえない。そして自分にどんな事実が与えられるのかは自分の力ではどうにもならない。これが人生の受動性である。

こうした人間の受動性は次のような解釈ができる。すなわち自分の責任でもないのに、あるいは自分で望んだわけでもないのに、天から降って来た事実を引き受けて、泣く泣く生きていくしかないのか。これは理不尽なことである。

しかし別の解釈で人生を捉えることも可能である。すなわち、生きるうえでは、こういう受動性のなかでいかにして能動性を発揮するかが問われる、という解釈である（池田、1999）。そしてこの解釈が生きる原理なのである。したがって生命尊重の授業の場合、「難病で苦しみながらも懸命に生きている人がいる。だからあなた達もそういう人達のことを考えて命を大切にせよ」という、見習いなさい型の論理がポイントなのではない。授業のなかで病気や事故の物語に話を限定してしまうために「健康な僕達には関係ありません」という理屈がまかりとおってしまう。これは類似場面だけを寄せ集めた外面記述的な生命観になる。そして、授業で習得した道徳的価値をその後の生活に生かすことにもならない。道徳の授業が、授業の中だけで完結してしまう。

難病という天から降って来た事実を人間は受動的に引き受けざるを得ない。しかしその受動的な事態に対して自分がどれだけ能動性を発揮してゆくのか（生きるためにどれだけ主体的な取り組みを行ったか）というところに生きるという営みの価値がある。難病の罹患という受動性をもつ理不尽さのなかで自分がどれだけ能動的に（主体的に）生き抜いたか。これが生きるという営みを支える原理になる。

この原理は難病、仕事、学校の宿題といったすべての日常生活にあてはまる。これが病気の人の日常も、社会人の日常も、児童の日常も、同じように貫く原理になる。学校の宿題（仕事）は好む

と好まざるとにかかわらず天（先生）から降ってくる。この事態を私達は受動的に引き受けざるをえない。しかしその事態にどれだけ能動的な態度で臨むことができるかに生きる価値がある。どんな事実が与えられたかではなく、与えられた事実はどう向きあうかに生きる価値がある。

生きる原理は「受動性のなかで能動性を生きる」という関係を示す命題で表現できる。これが生きる原理であり、生命の姿なのである。そして授業のなかでこの生きる原理にどれだけ迫ることができるかが問われる。

## 方法

### 1. 検証授業の手続き

- (1) 実施日時：平成 25 年 11 月 25 日
- (2) 実施校：鹿児島市立田上小学校
- (3) 指導者：西國原拓也教諭
- (4) 対象児童：6 年 2 組の児童 31 名
- (5) 授業時間：45 分
- (6) 資料名：「命をみつめて」（学研資料）
- (7) 班編成：男子 15 名、女子 16 名の児童であった。これらの児童に対して、4 人班を 7 つ、3 人班を 1 つ、合計 8 班編成した。4 人班では男子 2 名、女子 2 名であり、3 人班では男子 1 名、女子 2 名であった。

### 2. 分析方法

児童と教師の発話はすべてビデオカメラに録画した。そのうえで児童と教師の発話の逐語録を作成し、これを分析の対象とした。

## 結果と考察

### 分析 1. 授業構造の分析：抽象化活動と具象化活動の往還型授業デザインモデルの開発

#### 1. 分析 1 の目的

小学校低学年を対象に確立された抽象化活動と具象化活動の往還型授業デザインモデル（假屋園・馬場・小峯・京田、2014）の高学年用モデルを確立することを目的とする。そのため、本研究で仮説とした授業デザインモデルに基づく授業を検証授業で実施した。

以下の分析では、検証授業を授業構造の分析と

いうかたちで、往還型授業デザインモデルに合致しているかどうかを検証する。そのうえで、高学年用授業デザインモデルを確立することを目的とする。

分析は検証授業の教師発話の逐語録に基づいて実施する。逐語録のなかの「＊」は教師行動を示す。

### 2. 授業構造の分析

授業の前半では複数の生活事例から共通特徴を抽出する活動を行った。本時では前半で、資料のなかの物語と自分の生活との共通特徴を抽出する活動を行った。

以下にこの場面の教師発話を示す。

#### (1) 一斉指導

- 27：教師：でも実はですね、猿渡瞳さん（資料の主人公）とみんなはですね。（小黒板を貼る）
- 33：教師：同じ人間ですね、同じ人間ですよ、そうそう、そうそう。同じところがあるんです。
- 37：教師：学年、なるほどね。今日はですね、そこをね、考えてほしいなあと思います。
- 38：教師：めあてを書いてください。猿渡瞳さんと…。（めあての記入）（3：28）
- 39：教師：はい、それでは鉛筆を一回下げてください。今日、学習することです。ちょっと読んでみましょう、みなさんで、さんはい。
- 40：児童：猿渡瞳さんと共通していることは何だろう。（5：00）
- 41：教師：共通していることは何ですかね。そこを、今日みんなで一生懸命考えていきましょう。
- 42：教師：それでは、まず一人で 5 分間、この図を使ってですね、こちらに猿渡さん、自分。（板書しながら）
- 43：教師：猿渡さん、そして、自分ですね。（写真を貼りながら）
- 44：教師：さあ共通していることは何なのか、はい、じゃあ考えてください。5 分間です。（5：53）

#### 授業構造の分析 1

授業全体の「めあて」を、主人公と自分の日常の事例との共通特徴を抽出する活動とした。ここでの「めあて」は抽象命題になっている。「めあて」に対して、最初に「個人思考」の時間を設定した。ここでの児童の思考は帰納思考である。

## （２）班別対話活動

### 授業構造の分析 2

以下で班別対話活動に入る。この場面で教師は、机間巡視のかたちで児童同士の対話に参加する。この指導方法は假屋園によって提唱された指導方法で、指導的参加と呼ぶ。

### 授業構造の分析 3

主人公の日常生活を帰納思考によって抽象化し、高次の抽象命題で表現すると共通点が見つけやすい。同時に対比的に考えやすい。

教師が具象命題で問いかけると、児童は具象命題で回答する。児童が回答した具象命題を教師が抽象命題にまとめる活動を以下で行った。

以下にこの場面を示す。

（一斉指導時）

12：教師：この猿渡さんとみんなは違うところがありますか？

17：児童：癌をもっているところが…。

22：教師：癌ね。病気をもっていますね。みんなは？

23：児童：健康。

中略

45：教師：猿渡さんと自分の違っているのを書いたら共通することが見つけれられるかもしれません。違い。（7：05）

47：教師：時間は15分間です。15分間。猿渡さんと共通していることはなんだろう。話し合ってください。

### \* 6班への指導的参加（12：08）

48：教師：違いがあった？猿渡さんとみんなの違いっていうのはなに？

49：児童：病気になってない。

50：教師：病気になってない。みんな病気にならないの？

51：児童：なる。

52：教師：なる？どんな病気になる？

53：児童：風邪とかインフルエンザとか。

54：教師：どうして風邪とかインフルエンザとかになるのかな？

55：児童：手洗い、うがいをしなかったから。

56：教師：ということは、手洗い、うがいをしなかったということは？

57：児童：予防？

58：教師：予防？それが？できなかったから？

59：児童：病気になったりする。

60：教師：猿渡さん、手洗い、うがいとかをしなかったから病気になったのかな？

61：児童：（首をふる）

62：教師：ん？違うよね。猿渡さんは自分が

63：児童：なりたくないのに…。

65：児童：病気になった。

66：教師：みんなは、インフルエンザや風邪になりたいな、って言う？

67：児童：言わない。（首をふる）

68：教師：思わないでしょう。

69：教師：ということは？

70：児童：病気になりたいって思わない気持ちが一緒。

71：教師：あつ、病気になりたくないという気持ちが一緒。なるほどね。インフルエンザとか風邪になるのって自分がなりたくないわけでしょう。自分が悪いわけじゃないでしょう。悪いわけじゃないのにそうになってしまう。そういう経験とかない？自分が別に悪くないのに…。

### 授業構造の分析 4

#### ① 目的1－1：抽象命題と具象命題との往還運動による対話の深化の検証

発話12から発話71までの論理展開は、抽象命題と具象命題との往還運動と捉えることができる。具体的には以下のような論理展開になっている。

発話12：児童：猿渡さんは癌：具象命題

発話22：教師：癌ね。病気をもっていますね。：抽象命題

発話12から発話22で主人公の癌を病気と言い換え、主人公の日常を抽象命題に言い換えた。ここは「具象命題→抽象命題」型のやりとりになっている。

発話50：教師：みんな病気にならないの？：抽

# 象命題

発話 51：児童：自分達も病気になる：抽象命題（共通点の発見）

発話 50 から発話 51 は「抽象命題→抽象命題」型やりとりである。共通点をみつけるためには主人公と自分とを対比させる必要がある。対比させるためには、比較対象を同じ抽象水準にしておく必要がある。そのため教師は発話 22 で癌を病気と言い換え、抽象化した。癌を病気という日常的に使用される抽象命題に言い換えたことで、児童は主人公の物語を自分の日常の出来事と同じ水準で捉えることができるようになった。

対比的思考を行うためには、このように命題の抽象水準を同じにしておく必要がある。対比的思考を行うために命題の抽象水準を同じにして行うやりとりを「同一抽象水準による対比思考」と命名する。

発話 52：教師：どんな病気になる？：具象命題（抽象命題を具象命題に降ろす）

発話 53：児童：風邪、インフルエンザ：具象命題

発話 54：教師：どうして風邪、インフルエンザになるの？：具象命題

発話 55：児童：うがい、手洗いをしなかったから：具象命題

発話 57：児童：予防：抽象命題

発話 58：教師：予防をしなかったから？：抽象命題（抽象命題に上げる）

発話 52 と発話 53、および発話 54 と発話 55 は、「具象命題→具象命題」型やりとりである。発話 52 と発話 53 で自分が日常的に経験する病気の種類とその原因を考えさせる。自分の日常を振り返る思考なので具象命題でのやりとりになっている。

ここでまた主人公と自分とを対比的に考えさせるために、発話 55 を発話 58 で「予防」という抽象命題に言い換えた。発話 55 から発話 58 は「具象命題→抽象命題」型やりとりになっている。

次の段階でも教師は児童に対比的思考を行わせている。対比させ、「猿渡さんは予防をしなかったから病気になったのではなく、なりたくて病気になったのではない」という箇所主人公と自分とが共通する特徴をもつことに気づかせようとする。

そのため発話 60 から発話 68 まではすべて同一の抽象水準である具象命題同士でのやりとりになっている。その結果、対比的思考を行わせている発話 60 から発話 68 までの場面では「具象命題→具象命題」型やりとりによる「同一抽象水準による対比思考」が出現している。以下の発話 60 と発話 66 の教師発話は具象命題であり、主語として「猿渡さんは」、「みんなは」と具体的で対比的な表現を使用することによって対比的思考を行わせた。

発話 60：教師：猿渡瞳さんも、手洗い、うがいとかをしなかったから病気になったのけ？：具象命題

発話 66：教師：みんなは、インフルエンザや風邪になりたいな、って言う？：具象命題

発話 70：児童：病気になりたいって思わない気持ちと一緒に：抽象命題

この「同一抽象水準による対比思考」によって児童発話 70 の「病気になりたいって思わない気持ちと一緒に」という共通特徴に言及する抽象命題が生まれた。

次に教師は発話 71 において、発話 60 の「猿渡瞳さんも、手洗い、うがいとかをしなかったから病気になったのけ？」という具象命題を、「主人公は自分が悪くないのに病気になった」という抽象命題で表現した。ここは自らの発話の抽象水準を自分で言い換える型の「具象命題→抽象命題」型言い換えになっている。教師はさらに抽象水準を上げ、「病気」を「自分がなりたくない（望んでいない）経験」という表現で抽象化した。ここは「抽象命題→さらに上位の抽象命題」型言い換えになっている。このような抽象水準を上げる活動によって、「主人公は、自分が悪くないのに、自分が望んでもいない経験をした」という抽象命題が共通特徴として発見された。これを共通特徴①とする。

通常、概念の抽象水準を上げることによって、その概念が包含する事例は多くなる。したがって発話 71 で現れた共通特徴①によって扱える事例が拡大される。ここでは、俯瞰的で統一的な共通特徴①（抽象命題）が発見されたことによって、資料の内容と児童の生活の双方を日常生活におけ

る共通の出来事として捉えることが可能になった。

発話12から発話71までの論理展開は上記のように考察することができる。そしてこれらの展開は抽象命題と具象命題との往還運動になっており、目的1-1の検討事項は立証されたと判断できる。

## ② 目的2：生きる原理としての道徳的価値の発見を目指した授業デザインの検証

同時にこの共通特徴①は「受動性という生きる原理」を表している。すなわち、「望んでもいない境遇を生きざるを得ない」というところに人間の生きる原理がある、という道徳的価値の命題を示している。このことから発話70と発話71によって、生命尊重をとした生きる原理としての道徳的価値の発見がなされたと判断できる。

## ③ 目的1-2：抽象化活動と具象化活動の往還型授業デザインモデルの検証

教師は発話71で、この抽象命題を具象命題に降ろした。すなわち、発話71で「みんなも、自分が悪くないのに、自分が望んでもいない経験をすることはありませんか？」と問うた。

この発話71が抽象命題を具象命題に降ろして、自分達の日常生活を捉えなおす活動に相当する。これは仮説として提示した後半部分の具象化活動に相当する。

発話71の教師発問に対して児童は次のように回答した。

72：児童：怒られるとか。

73：教師：怒られるとか。やっぱある、そういうのもあるんだ。

仮説として提唱した授業デザインモデルでは、授業の前半が抽象化活動、後半が具象化活動という構造になっていた。

6班での活動内容から、班内での教師と児童とのやりとりにおいて、抽象化と具象化の往還運動による対話の深化がみられ、その対話から道徳的価値の発見がなされていることが明らかになった。

### \* 1班への指導的参加（14：45）

#### 授業構造の分析5

#### 目的1-1：抽象命題と具象命題との往還運動による対話の深化の検証

1班への指導的参加時の教師と児童との対話も、6班と同じく抽象命題と具象命題との往還運動で

展開された。以下にやりとりを示す。

74：教師：猿渡さんとみんなの違いってなに？

79：児童：健康。

80：教師：健康、うん、みんなは病気をしない？  
（15：24）

82：児童：小さなのはする。

83：教師：小さな病気、大きな病気。風邪とかインフルエンザにはならない？

86：教師：そういうのはある。なんでそういうのになるの？

87：児童：手洗い、うがいをしなかったから。

88：教師：手洗い、うがいをしなかったから。じゃあ猿渡さんも手洗い、うがいをしてなかったのかな？

89：児童：いや、そういうわけではない。

90：教師：そういうわけではない。結局、自分が、望んでもないのに？

91：児童：なっちゃった。

92：教師：なっちゃったわけでしょう。自分が望んでもないのに、そう、なっちゃった。なんかそういうこと経験ない？ない？自分が望んでもないのに、（16：17）

93：児童：係決めとか。

94：教師：係決めとか。たとえば？

95：児童：学習係になりたかったのに。

97：児童：給食係になった。

98：教師：そのときどんな気持ちでした？

99：児童：僕はあんまり経験ないんだけど、悲しいと思う。

100：教師：悲しいと思う。例えばの話ね。

101：児童：自分が急用で休んでいたときに、勝手に決められて、「君、これね」って言われた時。

104：教師：そのときどう思った？

105：児童：休まなければよかった。

106：教師：猿渡瞳さんはどうなのかなあ。（17：10）自分が望んでもないのにそういう病気になって。悔しかったかな？

107：児童：うん。

108：教師：それならさ、どういうふう生きていた？猿渡瞳さんは。

109：児童：やりなおす。

110：教師：やりなおしたいと、つまり？

111：児童：元気になりたい。

112：教師：元気になりたい。

113：児童：健康に、何も病気もなく、一生を過ごしたい。

114：教師：一生を、一生を過ごしたい。みんなもそう思う？そこ、共通している部分じゃない？書いてごらん。

#### 授業構造の分析6

##### 目的1-1：抽象命題と具象命題との往還運動による対話の深化の検証

発話80・発話83・発話86：教師：みんなはなんで風邪とかインフルエンザになるの？：具象命題

発話87：児童：手洗い、うがいをしなかったから：具象命題

発話88：教師：じゃ、猿渡さんも、手洗い、うがいをしなかったのかな？：具象命題

発話80から発話88は自分と猿渡さんとの対比的思考の場面である。したがって抽象水準を同じにする必要がある。そのため教師は具象命題での問いかけから始めた。たとえば発話の主語を「みんなは」と「猿渡さんも」と具体的で対比的な表現を使用した。教師の具象命題での問いかけ（発話80・発話83・発話86）に対する児童の具象命題での回答（発話87）を、教師は同じ具象命題で受けた（発話88）。これは「具象命題→具象命題」型のやりとりをととした「同一抽象水準による対比思考」である。

発話89：児童：そういうわけではない：具象命題

発話90：教師：そういうわけではない。結局、自分が望んでもいないのに？：抽象命題

発話89から発話90は、「そういうわけではない（病気になりたくないために予防はしていた）。」という具象命題を教師が「自分が望んでもいない」という抽象命題で抽象化した。これは「具象命題→抽象命題」型のやりとりである。

発話91：児童：なっちゃった。

発話92：教師：そういう経験ない？自分が望ん

でもいないのに。：具象命題

発話92は、自分が望んでいない出来事（抽象命題）を経験したことはあるか（具体例を問う具象命題）を問うている。自らの発話の抽象水準を自分で言い換える型の「抽象命題→具象命題」型言い換え発話である。

発話93：児童：係決めとか。：具象命題

発話104：教師：（あなたは）そのときどう思った？：具象命題

発話105：児童：休まなければよかった：具象命題

発話106：教師：猿渡さんはどうだったのかな？自分が望んでもないのにそういう病気になって。悔しかったかな？：具象命題

発話104から発話106は自分と猿渡さんとの対比的思考の場面である。ここでは「あなたはどう思ったか？」、「猿渡さんはどうだったか？」と具体的心情を問い、同じ抽象水準で主人公と自分とを対比させた。これは「具象命題→具象命題」型のやりとりをととした「同一抽象水準による対比思考」である。

発話107：児童：うん。（悔しかった。）：具象命題

発話108：教師：それならさ、どういうふうに生きていた？猿渡瞳さんは？：抽象命題

「こういう気持ちだった。」というように、単に主人公の具体的心情を推察させただけではなく、「どんなふうに生きていた？」と抽象水準での生き方までを考えさせる。発話107から発話108は「具象命題→抽象命題」型のやりとりである。

発話111：児童：「元気になりたい」：具象命題

発話113：児童：「何も病気もなく、一生を過ごしたい。」：抽象命題

発話114：教師：「みんなもそう思う？そこ、共通している部分じゃない？」

#### 授業構造の分析7

##### 目的1-1：抽象命題と具象命題との往還運動による対話の深化の検証

1班でも、対話の展開は抽象命題と具象命題との往還運動になっており、目的1-1の検討事項

は立証されたと判断できる。見出された往還運動の型は、「具象命題→具象命題」、「具象命題→抽象命題」、「抽象命題→具象命題」型言い換えがみられた。さらに対比型思考を行う際に、教師が発話の抽象水準を同じにしてから比較させる「同一抽象水準による対比思考」という現象も見られた。

#### \* 4 班への指導的参加（18：40）

118：教師：話し合っただうなったの？

119：児童：まとめを出して、で、共通点をだして、

120：教師：強い気持ちを持っていて、努力をして、障がいを持っていても、同じ人間。どうしてこう思ったの？

#### 授業構造の分析 8

##### 目的 1－1：抽象命題と具象命題との往還運動による対話の深化の検証

発話 120 は教師が、児童による具象命題での回答に対する根拠を問うた。根拠を問う発話は抽象命題である。したがってこの教師発話は「具象命題→抽象命題」型になっている。

発話 121・発話 122・発話 124：児童：猿渡瞳さんも痛に負けなという気持ちを持っていて努力をする。自分もできないこととかは努力するから。：具象命題

128：教師：なるほどねえ。ということは、みんなは猿渡さんの生き方と自分の生き方を考えたわけだ。：抽象命題

#### 授業構造の分析 9

##### 目的 1－1：抽象命題と具象命題との往還運動による対話の深化の検証

発話 121・122・124 は、主人公と自分との共通点は努力だという指摘である。発話 120 の抽象命題に対し、発話 121・122・124 は具象命題になっている。発話 120 から発話 121・122・124 は、「抽象命題→具象命題」型やりとりになっている。

発話 128 で教師は児童の具象命題（発話 121・122・124）を抽象命題で表現した。発話 121・122・124 から発話 128 は「具象命題→抽象命題」型のやりとりになっている。

130：教師：それがまた具体的で分かりやすくていいね。なるほどね。猿渡瞳さんは、どうやって生きようとしている？  
（20：02）：抽象命題

131：児童：家族を大事にして、余命を告げられても生きようと思う気持ちをもって、家族と頑張った。：具象命題

132：教師：生きようっていう気持ちを持っているよね。つまり、言い換えると？：抽象命題

134：児童：死にたくなかった。：抽象命題

135：教師：死にたくなかった、つまり？：抽象命題

136：児童：生きたい。：抽象命題

137：教師：生きたい。精一杯、精一杯？：抽象命題

138：児童：生きたかった。：抽象命題

139：教師：生きたかった。みんなは精一杯生きたくない？：抽象命題

140：児童：生きたい。：抽象命題

#### 授業構造の分析 10

##### 目的 1－1：抽象命題と具象命題との往還運動による対話の深化の検証

発話 130 は、発話 121・122・124 の児童の個々の具象命題の抽象化を促す発話である。発話 121・122・124 から発話 130 は「具象命題→抽象命題」型のやりとりになっている。

このやりとりで、対話は新しい局面に入る。この場面から、「具象命題→抽象命題」型やりとりは、話題をさらに進める機能をもつことがわかる。

発話 130 の抽象命題の問いに対し、発話 131 の児童発話は具象命題での回答になっている。教師から児童への展開は「抽象命題→具象命題」型やりとりになる場合が多い。

教師発話 132 は児童発話 131 の具象命題の抽象化を促す発話である。これは発話 121・122・124 から発話 130 の展開と同じである。発話 131 から発話 132 は、「具象命題→抽象命題」型やりとりになっている。

児童の発話 134 は抽象命題になっている。この回答に対し、発話 135 で教師はさらに抽象度を上げようとする働きかけを行っている。すなわち発話 134 から発話 135 は、「抽象命題→さらに上位の抽象命題」型やりとりになっている。このやりとりは発話 134 から発話 140 まで続いた。

このように 4 班でも対話の展開は抽象命題と具

象命題との往還運動になっており、目的1-1の検討事項は立証されたと判断できる。

### \* 2班への指導的参加 (21:23)

154・155: 教師: 猿渡瞳さんと共通していることは何ですか? 例えば猿渡さんは病気を持っている。で、自分は元気。いつも元気? みんな。

156: 児童: 違う。

157・161: 教師: いつも元気ではない。病気やインフルエンザになったりする? 例えば、どういうときになったりするの?

164: 児童: うがいをしなかったとき。

165: 教師: それって? 誰のせい?

166: 児童: 自分。

167: 教師: 自分。猿渡瞳さんも、手洗いうがいをしなかったから病気になったの?

168: 児童: 違う。

169: 教師: それとはまた違うよねえ。自分が望んでもないのに、そういう経験してしまったと。自分達もない? 自分が望んでもないのにつらい経験をしたことってない? (24:04)

173: 教師: 猿渡瞳さんは自分が望んでもないのに、つらい経験をしたわけだ。

174: 児童: (うなずく)

175: 教師: みんなも、望んでもないのに、望んでもないのに、つらい経験とかしたことない? ない?

182: 教師: そういところから、猿渡さんと、自分との共通しているところ、探せられないかな? (26:00)

### 授業構造の分析 11

#### 目的1-1: 抽象命題と具象命題との往還運動による対話の深化の検証

2班は進捗状況が遅かった。そのため教師が発話154・155、発話157・161、および発話169で考えるべき問題を提示した。2班の教師と児童のやりとりは6班での展開と同じであった。

#### (3) 一斉指導

183: 教師: 終わりましたね。じゃあ、貼ってください。(26:36)

#### \* 班別対話活動が終了

\* 児童が黒板に意見カードを貼る。(27:24)

\* 意見カードを見ながら、意見の分類は児童が行う。

### 授業構造の分析 12

抽象化活動の低学年と高学年との違いは以下の点にあった。低学年(假屋園・馬場・小峯・京田、2014)では、抽象化活動は二種類あった。すなわち、第一の抽象化として、各班の代表児童が班で出された意見を発表する。教師は代表児童と対話しながら具象命題として班から出された複数意見を抽象化し、一つの意見としてまとめた。これに対し6年生では、第一段階の抽象化活動は児童同士で、班内で行っていた。すなわち児童は班の中で出された意見を自分達で抽象化した内容を、意見カードに記載していた。

さらに低学年では、第二の抽象化活動として、黒板に貼付した意見カードを児童が教師と対話しながら同種の意見ごとに分類していた。これに対して6年生では、黒板に貼付しながら児童が分類を行っていた。

これらは以下のことを意味する。すなわち、低学年で教師との主たる対話活動となっていた抽象化活動は、高学年ではもはや児童が自分達で可能な活動になる。高学年では低学年とは別の活動が教師との主たる対話になる。本研究では、資料と自分達の暮らしとの共通特徴を抽出する活動が、教師と児童との対話活動の中核であった。

このことは、教師との対話が児童にとっての最適な思考体験となる活動は児童の発達段階で異なることを示す。この考えは、どのような活動に教師と児童との対話を取り入れると児童にとっての最適な思考体験となるのかが、授業に対話を導入するにあたっての眼目点になることを示している。

184: 教師: はい、じゃあ黒板の方を見てください(30:21)。ありがとうございます、たくさん意見を。共通しているのがありますね。ここに出た中で、強い意志、強い、生きたい。(黒板に線をひく) この強い意志っていうのは、具体的にどういうこと? 5班? 5班の強い意志っていうのは?

185: 児童: 生きたいと思う気持ち

186: 教師: 生きたいっていうね。生きたいって

- いう気持ち。なるほど。生きたい。  
どう生きたいのかな？みんなも考えてみて。どう生きたい？
- 187：児童：元気よく。  
188：教師：元気よく。  
189：児童：歌手になる。  
190：教師：歌手になりたい。  
191：児童：夢を。  
192：教師：夢をかなえるためにね。  
193：児童：あきらめない。  
194：教師：生きたいと。強い意志。  
195：教師：強い意志。死にたくないと思っている。  
生きたいんだよね。生きたい。  
196：教師：ん？  
197：児童：生きねば。  
198：教師：生きたい。生きたい（黒板に「生きたい」と書く）。生きたい。生きたいんだ。どう生きたいの？（34：54）  
199：児童：楽しく。  
200：教師：楽しく生きたい。楽しく生きたいね。  
楽しく生きたい。みんなは風邪とかはひきませんか？  
201：児童：ひく。  
202：教師：ひくね。みんなが風邪とか病気になる時にはどんな時になりますか？（34：58）  
203：児童：元気がない時。  
204：教師：元気がない時とか？  
205：児童：病気になりたい時。  
206：教師：病気になりたい時つまり？  
207：児童：弱気になっている時。  
208：教師：ちょっと、ね、疲れた時とか、あと？  
209：児童：手洗いや…  
210：教師：手洗いや、うん、うがいとか、  
211：児童：予防。  
212：教師：うん予防をしていなかった時ね。その予防とかは、しなかった時っていうのは誰のせいなのかな？（35：23）  
213：児童：自分。  
214：教師：自分のせい。猿渡瞳さんも自分のせいで大きな病気になったのかな？  
215：児童：いや。

- 216：教師：自分のせいで大きな病気になったわけでは？  
217：児童：ない。  
218：教師：ないよね、つまり、自分が。  
219：児童：なりたくない。  
220：教師：うん、望んでもないのに。  
221：児童：なりたくてなったわけではない。  
222：教師：なりたくてなったわけではないのに、そういうことが起きてしまうと。なんかそういうことないですか？自分が望んだわけでもないのにつらい思いをしたなあとかないですか？（35：51）

### 授業構造の分析 13

#### 目的 1－2：抽象化活動と具象化活動の往還型授業デザインモデルの検証

#### 目的 2：生きる原理としての道徳的価値の発見を目指した授業デザインの検証

#### （1）資料の抽象命題化活動にあたって：何を抽出するのか（抽出化のねらいと視点）

資料の物語を抽象化し、資料を抽象命題で表現する過程である。この過程を以下に記す。

- ①資料の具体的内容に対して、できるだけ高次の抽象化を行うことで、抽象化された命題の事例となる日常の出来事が増える。
- ②資料に含まれている道徳的価値を浮き彫りにする方法が資料の抽象命題化である。
- ③資料の抽象命題には道徳的価値が含まれていなければならない。道徳的価値とは自分を支えてくれる考え方である。
- ④資料から抽象化される命題は、抽象化する人（教師や児童）がもっている価値体系（または視点）によって異なる。このことは、多くの価値のものさしをもっている人は、高次の価値を含む抽象命題を資料から抽出することができる、ことを意味する。
- ⑤道徳の時間の意義は、児童生徒に多くの価値のものさしを習得してもらうところにある。
- ⑥児童生徒が、今もっている価値のものさし以外の価値のものさしが世の中にはある。児童には、このことに気づいてもらい、児童が道徳の時間のなかで新たな価値のものさしの習得することを目

指す。

⑦したがって、資料の抽象化の成否は、教師がどれだけ多くの価値のものをもち、どのような価値の視点から資料を読み取っているかという教師の力量にある。

⑧以下に授業の展開に沿って記述してみよう。児童は、5分経過時の個人思考時、および班別対話活動時に共通特徴としての価値を抽出した。

⑨児童が個人思考時および班別対話活動時に独力で抽出した価値は、後半の一斉指導時に提出された。これが発話184から発話199までの過程になる。ここで児童は「強い意志」、「生きたいと思う気持ち」「夢」という価値を資料から抽出した。これらが、児童が現時点で持っている価値のものをさしである。すなわち児童が独力で抽出した価値になる。

⑩この後、一斉指導時における児童との対話のなかで、児童が独力で抽出したこれらの価値に、新たにどのような価値が加わるかが教師と児童との対話の到達目標になる。

⑪本検証授業にあたっては、目的2として、生命尊重をとおして生きる原理を抽出するための授業デザインモデルの開発を上げた。そして生きる原理として「受動性のなかの能動性」を上げた。このなかで能動性の部分は、「強い意志」、「生きたいと思う気持ち」、「夢」という表現で児童が独力で抽出した。このことは、強い意志や夢にもとづいて生きるという価値は児童がもっている価値であることを示す。

⑫授業では、児童が独力で抽出した価値に加えて、「受動性のなかの能動性」という価値を発見することが一斉指導時における教師と児童との対話の到達目標になる。

## (2) 資料の抽象命題化の過程

### ①抽象化する道徳的価値の確定：内容項目の価値分析

ここでは資料からどのような価値を抽象化するかを確定する。この価値が当該の時間に発見すべき道徳的価値になる。本検証授業では、「受動性のなかの能動性」が発見すべき道徳的価値になる。先述のように抽出化する価値は、事前の価値分析で教師側が確定しておく必要がある。ここでは生命尊重の価値分析(假屋園、2014a; 2014b)を

とおして「受動性のなかの能動性」という生きる原理を、抽象化する価値として確定した。

### ②抽出すべき道徳的価値の中で教師と児童との対話をとおして発見する部分の確定：対話の到達目標の確定

資料から抽出する道徳的価値は「受動性のなかの能動性」という原理である。この価値の中で児童が独力で抽出できる部分と教師との対話によって抽出する部分を分ける。最初に児童が独力で抽出できる部分は個人思考と班別対話活動の中で児童に抽出してもらう。

そのうえで教師と児童との対話をとおさない児童独力では抽出が困難な部分を確定する。そしてこの部分を教師と児童との対話の到達目標とする。

上記の点を本検証授業で考えてみよう。「受動性のなかの能動性」のなかで能動性の部分は、すでに個人思考と班別対話活動で児童から「強い意志」、「生きたいと思う気持ち」、「夢」という表現で提出されている。能動性の部分は資料の中に「夢、病気とのたたかい」という表現が使われているので児童にも独力で抽出しやすい。したがって能動性の部分は児童が独力で抽出できる価値になる。

児童にとって困難な箇所は、資料の中から受動性の部分を読み取る活動である。なぜなら受動性の部分は資料に明確な記述がない。受動性は資料全体に暗黙に含まれている性質になる。資料には、「病気が発見される」、「突然、11歳のある日に病気が発見された」という記述になっている。この記述から病気の理不尽さと不条理さを抽出する活動は児童だけでは困難であろう。そこで教師と児童とが対話をとおして発見する価値の部分を受動性とする。人間は生きるという営みの中で、理不尽さと不条理さを引き受けざるを得ない受動的な存在である、という部分を教師と児童とが対話をとおして発見すべき到達目標とする。

### (3) 抽象命題としての道徳的価値の発見：どのように発見するのか？

児童が教師との対話をとおして価値を発見する活動は、発話200以下の過程になる。発話200から発話222までの過程は、基本的に教師が班別対話活動時に指導的参加を行った内容と同じである。このことから班別対話活動時の指導は、一斉指導

時の指導にも生かせることが立証された。これは目的1-2の立証に相当する。

児童が教師との対話をととして発見する価値は受動性の部分である。この価値を抽出するためには、病気の理不尽さと不条理さに気づく必要がある。この資料で癌は、受動性の理不尽さと不条理さの象徴としてある。したがって対話にあたっては、癌がもつ象徴性に着目する必要がある。この過程が発話200から発話222までに相当する。

癌という病気をととして、人生における受動性のなかの理不尽さと不条理に気づいてもらう過程は、基本的に班別対話活動時の指導的参加と重なる。以下にその過程をまとめる。

#### ①どのように発見するのか？：発見すべき価値の内容を発問にして問いかける活動

中核となる概念は病気である。病気の象徴としての意味は、自分が望んでもいないし、悪いわけではないのに経験するつらい出来事である。この意味に到達するためのやりとりは以下の過程になる。発話200・202：教師：みんなは風邪とか病気になるときはどんなときになりますか？

発話209：児童：手洗いや…。

発話211：児童：予防。

発話212：教師：予防をしなかったときね。その予防をしなかったのは誰のせいなの？

発話213：児童：自分。

発話214：教師：猿渡さんも自分のせいで大きな病気になったのかな？

発話216：児童：いや。

発話216：教師：自分のせいでなったわけでは？

発話217：児童：ない。

発話218：教師：つまり自分が…。

発話221：児童：なりたくてなったわけではない。

発話222：教師：なりたくてなったわけではないのに、そういうことがおきてしまう。そういうことはないですか？自分が望んだわけではないのにつらい思いをしたなあとかないですか？

ここでは病気を「なりたくてなったわけでは

ない」、「望んだわけではないのに体験したつらい出来事」として捉えた。これが病気の象徴としての意味である。この意味に到達するために教師は「誰のせい？」という原因性に言及した（発話212）。原因が自分以外のところにあるという点は受動性の根源的特徴である。価値の根源的特徴を問いかける発問は価値発見のための重大な過程となる。教師は病気を原因性という視点から捉え、その原因性を発問のかたちにして児童に問いかけた。この問いに対する思考を経験することで児童は、世の中には自分以外の原因によってつらい経験をすることがあるという価値のもののさしを学ぶ。

この問いかけへの思考から、児童は病気を「(自分のせいではなく、)なりたくてなったわけではない(つらい経験が世の中には生じる)」(発話221)として原因性の視点から捉えることができた。この捉え方が、児童が独力では捉えられない、教師との対話をととしてはじめて発見できた受動性の意味である。

上記の考察は、価値の中核的内容をいかにして問いかけのかたちにして発問できるかが、価値発見への重要な過程であることを示している。教師は受動性の中核的内容を原因性にあると捉えた。そして原因性という特徴を「誰のせい？」という発問に言い換えた。そしてこの発問への回答がすなわち、発見すべき価値の内容になる。教師がこの問いかけをできるかどうか価値発見に至るか否かの分岐点となる過程になる。

#### 授業構造の分析14

##### (4) 発見された道徳的価値を含んでいる生活経験を探す活動

発見された抽象命題としての価値が含まれるような生活経験を探す過程は、生活経験を道徳的価値の面から捉え直す活動になる。

以下の場面がこの活動になる。

223：児童：ある。

224：教師：たとえば？

225：児童：…足を故障…。

226：教師：今、バレーしていて、足を痛めていて。もうほんとにバレーしたいのに、どうしようもないと。そういう経験あるよねえ。その中で、あおいさんは

どう思っているの？でも、足が痛いけど早く…。

227：児童：治りたい。

228：教師：治したいでしょ。で、バレエを一生懸命したいでしょう。精一杯したいんだよね。一生懸命したい。（「精一杯」と板書）（36：32）

229：教師：精一杯生きたいと。その中で猿渡さんは自分が望んでもない病気になったと。でも、猿渡さんはどんなふうにして生きているかという…。

230：児童：前向き。

231：教師：前向きだよ。ここのキーワード、前向き、（黒板に○をつける）前向きに生きていますよね。しかもすごい環境ですよ、大病ですよ。（「どんな環境の中でも」と板書）どんな環境の中でも、精一杯生きたい。

#### 授業構造の分析 15

##### （５）生活経験を道徳的価値によって意義づける活動

日常の生活経験にはどのような道徳的価値があるかを考える。すなわち児童は、自分の生活経験の中に含まれていて、これまで気づかなかった道徳的価値の自覚化を行う。これは生活経験を道徳的価値によって意義づける活動になる。生活経験を道徳的に意義づけることができはじめて道徳的価値を実感することができる。

以下の場合では、教師が児童の生活経験を道徳的に意義づけてあげている。こうした思考経験を重ねることによって児童は、たとえどんな境遇におかれても、事態を積極的に意義づける力を習得する。

232：教師：みんな、精一杯、生きているっていうことないですか。たとえば、〇〇くん。先生ね、給食の時間の時、思うよ。〇〇君は、給食は苦手だったけど、今、決められた時間にさ、一生懸命食べて終わろうとしているよ。で、チャイムがなる時に先生食べ終わったよって持ってきているよ。あなたは、限られた時間の中でさ、も

う精一杯できることをさ、しているよね。

233：教師：残りが、あと5分しかないですが、少し今日のですね、学習を振り返って、少しすぐ書いてください。その下のところだけ。（38：22）

＊個人思考に入る。児童はノートの下段に記入する。

#### 授業構造の分析 16

##### （６）道徳的価値の自己への浸透化

これからの自分の生き方を考える活動であるが、授業の中で発見した道徳的価値を自分の言葉に置き換えて表現してもらう。授業や資料の中で使われている既出の文言ではなく、自分で新しく作った新命題で表現してもらう。借り物の言葉ではなく、自分の言葉で表現できるようになってこそ、道徳的価値を自分に浸透させたと言うことができる。

234：教師：はい、じゃあいいですか、鉛筆を置いてください。では発表をお願いします。（42：57）

235：教師：はい、じゃあ〇〇君から。

236：児童：僕はこれからは、どんなことでもあきらめず、前向きに生きたいと思った。そして僕は今、病気がなく、とても楽しい日々を過ごしているけど、自分だけでなく、他の人も見て行動し、みんなが仲良く楽しく過ごせるようになったらいいと思いました。

237：教師：おお。周りのことも考えてね。はい、〇〇くん

238：児童：猿渡瞳さんの生きようとする姿に、僕は心を打たれました。僕はよくマイナス思考に考えてしまいましたが、猿渡瞳さんはプラス思考に考えていました。そこが、僕と猿渡瞳さんの大きな違いだと思いました。どんな環境の中でも精一杯生きたい。そんな思いがあったからこそ、猿渡瞳さんは病氣と闘えたのだと思います。

239：教師：なるほど。ということは、どんな環境のなかでも、精一杯生きて行くぞという、そういうメッセージ。ありがとう。はい、〇〇さん。（44：04）

240：児童：今まで私は好きなことがなくて、どうでもいい、めんどくさいという部分がありました。でも6年生になり、バレーという好きなものができて、この6年生の授業でどんな環境の中でも精一杯生きたいということで、これから最後まで、まとめのように精一杯していきたいと思いました。

241：教師：なるほど。じゃ、そのどんな環境の中でも精一杯生きたい。なんかあった？なんか具体的な？

242：児童：バレーで坂元台に行った時。環境が変わったけど、どんなときでも気持ちを变えずに頑張りたいと…

243：教師：なるほどね。ありがとうございました。どんなときでもね、気持ちを变えずに頑張っていきたいということですね。まだ発表したい人いますか？いいですか？じゃあちょっと、はい、こっちを見てください。今日はちょっとみんなの様子を。

#### ビデオの準備（45：17）

244：教師：今日もいっぱい発表してくれてありがとうございました。

（映像を流す）

245：はい、じゃあ、お願いします。

#### 分析2：分析1の整理と授業デザインモデルの基本展開の構築

##### 1. 分析2の目的

分析2では、分析1を整理し、目的1および目的2についての授業デザインモデルを構築することを目的とする。

目的1-1では、班別対話活動時の教師と児童との対話が、具象命題と抽象命題との往還運動によって深まっていくことの検証であった。

これまで假屋園・馬場・小峯・京田（2014）、假屋園・永里・坂上（2011a；2011b）によって、教師と児童との対話が抽象命題と具象命題との往還運動によって深化していくことが見出された。これらの知見を踏まえ、分析2ではさらに発展的な分析を行い、小学校高学年を対象に往還運動の具体的な型を分類し、各型の機能を見出すことを

目的とした。そのため分析2では、逐語録にもとづく分析1を整理して往還運動の具体的な型とその機能を整理する。

その後、本研究のまとめとして、抽象化活動と具象化活動にもとづく授業デザインモデルを構築する。

#### 2. 往還運動の型の分類とその機能の整理

##### （1）授業デザインの基本展開

ここでは目的1-2で示した仮説にもとづいて、抽象化活動と具象化活動との往還運動による授業デザインモデルを構築することを目的とする。そしてそのモデルを、往還運動の型とその機能の整理をとおして示す。

新たに構築する授業デザインの基本展開は以下のとおりである。

- ①児童が、複数の生活経験の事例の中から共通特徴を抽出する。抽出された共通特徴に含まれる道徳的価値を発見する。この活動が抽象化活動になる。
- ②発見した道徳的価値から自らの生活経験の事例を見直す。この見直し活動のなかで生活経験の事例を道徳的価値によって意義づける。この活動が具象化活動になる。

##### （2）本授業デザインが従来の道徳実践に対して有する意義

従来の道徳の授業の問題点の一つとして、児童に、資料の内容をいかにして自分のこととして捉えてもらうか、という課題が挙げられる。こうした課題の背景には、児童が資料の事例を、自分とは別世界の物語として徳目の陳列棚を見るがごとく捉えてしまう現象がある。すなわち、児童は資料を、「この主人公だからできたのであって、自分にはできない」といった人ごととしての感覚で捉えてしまう。本研究で扱った生命尊重の資料は、児童がこのような捉え方をしてしまう傾向が強い内容項目の一つである。

本授業デザインモデルは、こうした現状打開に向けた方法の一つと言える。なぜなら、本授業デザインモデルによって児童は、資料の事例を自分の問題として捉え、自分の生活に生かしていくことが可能になるからである。

すなわち上記の基本展開によって、資料は児童の生活経験の事例として位置づけられることになる。

基本展開の前半で児童は、抽象化活動によって資料の事例と自分自身の生活事例の共通特徴を抽出し、共通特徴に含まれる道徳的価値を発見する。この活動によって児童は、資料の事例も自分の生活事例も同じ道徳的価値に貫かれていることを発見する。この発見によって児童は、資料の事例を自分の問題として捉えることが可能になる。

次に具象化活動によって児童は、発見した道徳的価値で自分の生活を意義づけ、道徳的価値を実感し、価値の自覚化が可能になる。

### (3) 往還運動の型の分類とその機能

#### ① 具象命題→抽象命題型やりとり

資料の事例と自分の事例との共通特徴を見出す活動は抽象化活動にあたる。この活動は、具象命題→抽象命題型やりとりによって行われる。

この型のやりとりでは、資料の事例を抽象命題で表現する活動を行う。資料の事例は具象命題で記述されている。事例の具象命題を抽象命題で表現することは、概念や物語の抽象水準を上げることが意味する。抽象水準を上げることによって、複数の具象事例を、抽象化された一つのカテゴリーとして捉えることが可能になる。このカテゴリーが共通特徴になる。さらにこのカテゴリーは、特定概念名詞（たとえば病気）および命題（文章表現）の両方のかたちで表現される。

この活動によって児童は、資料の事例と自分の生活事例とを、一つの共通特徴によって結びつけることができるようになる。

(例1)

発話12：児童：猿渡さんは、癌。：具象命題

発話22：教師：癌ね、病気をもっていますね？：抽象命題

\*癌を病気という抽象命題で表し、カテゴリーとして表現することによって、自分も病気になる、という共通点が見出された。

(例2)

発話121・発話122・発話124：児童：猿渡さん  
さんも癌に負けなという気持ちを持って  
いて努力をする。自分もできないこと  
とかは努力するから。：具象命題

128：教師：なるほどねえ。ということは、みんなは猿渡さんの生き方と自分の生き

方を考えたわけだ。：抽象命題

#### ② 具象命題→抽象命題型言い換え・抽象命題→さらに上位の抽象命題型言い換え

共通特徴に含まれる道徳的価値を発見する活動も抽象化活動になる。この活動では、具象命題→抽象命題型やりとりに加え、自分で自分の発話の抽象水準を変えろという活動が必要になる。この活動は児童が行う場合と教師が行う場合とに分けられる。自分で自分の発話を言い換える型である。

また抽象水準の変化は一回だけではなく、複数回行われる。複数回にわたって言い換えて命題の抽象水準を変えていくことによって、命題に含まれる道徳的価値の発見を行う。

(例1：具象命題→抽象命題型言い換え)

発話60：教師：猿渡瞳さんも、手洗い、うがいとかをしなかったから病気になったのですか？：具象命題

発話71：教師：自分が悪いわけじゃないでしょう。(自分が)悪いわけじゃないのにそうになってしまう。：抽象命題

\*教師は発話60の自らの発話の抽象水準を自分で上げて、発話71の「主人公は自分が悪くないのに病気になった」という抽象命題を抽出した。この抽象命題がカテゴリーになる。

(例2：抽象命題→さらに上位の抽象命題型言い換え)

71：教師：病気になりたくないという気持ちが一緒。なるほどね。インフルエンザとか風邪になるのって自分がなりたくないわけでしょう。自分が悪いわけじゃないでしょう。悪いわけじゃないのにそうになってしまう。そういう経験とかない？自分が別に悪くないのに…。

\*一回の発話のなかで二回の抽象化を行い、抽象水準を上げた。すなわち発話71では、資料の事例を「インフルエンザとか風邪になるのって自分がなりたくないわけでしょう(一回目の抽象化)、自分が悪くないのにそうになってしまう経験(癌、インフルエンザ、風邪の抽象化であり、これが二回目の抽象化)」と複数回にわたって教師が自分で発話の抽象水準を変えていった。

#### ③ 抽象命題→抽象命題型やりとり：同一抽象水準による対比思考

複数事例から共通特徴と道徳的価値を抽出するためには、複数事例同士の対比が必要である。対比するためには、対比対象の抽象水準を同じにする必要がある。対比対象の抽象水準を同じにしたうえで対比するやりとりがこの型である。

対比するために比較対象を同じ抽象水準にしておく理由は、抽象水準が同じであってはじめて同一カテゴリーの事例同士として捉えることができるからである。本研究ではこの思考過程を同一抽象水準による対比思考と命名した。

ここでは、具体的な病名である癌を、病気というさらに上位の抽象水準によって一つのカテゴリーとして捉えたうえで、病気をしている主人公と同じように病気をする自分というかたちで対比した。

（例）

発話 22：教師：癌ね、病気をもっていますね？

発話 50：教師：みんなは病気にならないの？

発話 51：児童：（自分達も病気に）なる。

＊主人公は病気になった、自分も病気になる、というように病気という高次の抽象命題同士ではじめて対比が可能になる。

#### ④ 具象命題→具象命題型やりとり：同一抽象水準による対比思考

具象命題同士による同一抽象水準による対比思考である。対象の抽象水準を同じくしたうえで対比するためのやりとりである。

（例）

発話 80・発話 83・発話 86：教師：みんなはなんで風邪とかインフルエンザになるの？：具象命題

発話 87：児童：手洗い、うがいをしなかったから：具象命題

発話 88：教師：「じゃ、猿渡さんも、手洗い、うがいをしなかったのかな？」：具象命題

#### ⑤ 抽象命題→具象命題型やりとり

この型のやりとりは基本展開の後半での具象化活動で行う。この型のやりとりは、教師が抽象命題で質問し、児童が具象命題で回答するというかたちで生じる。このやりとりは、抽象命題としての道徳的価値を含む生活事例を探す場合、あるいは、抽象命題の内容を児童が詳しく説明する場合に用いられる。

（例 1）

発話 120：教師：強い気持ちを持っていて、努力をして、障がいを持っていても、同じ人間。どうしてこう思ったの？：抽象命題

発話 121・発話 122・発話 124：児童：猿渡瞳さんも癌に負けなという気持ちを持っていて努力をする。自分もできないこととかは努力するから。：具象命題

（例 2）

発話 130：教師：猿渡瞳さんは、どうやって生きようとしている？：抽象命題

発話 131：児童：家族を大事にして、余命を告げられても生きようと思う気持ちをもって、家族と頑張った。：具象命題

### 3. 読み物資料を使った抽象化活動と具象化活動にもとづく授業デザインモデル

#### （1）読み物資料の抽象命題化の過程

##### ① 抽象化する道徳的価値の確定

ここでは資料から抽象化する価値を確定する。この価値が当該の時間に発見すべき道徳的価値になる。本検証授業では、「受動性のなかの能動性」が発見すべき道徳的価値になる。抽出化する価値は、事前の価値分析で教師側が確定しておく。ここでは生命尊重の価値分析（假屋園、2014a；2014b）をととして「受動性のなかの能動性」という生きる原理を抽象化する価値として確定した。

##### ② 児童が独力で抽出できる価値と教師と児童との対話をととして抽出する価値の確定：対話の到達目標の確定

資料から抽出する道徳的価値は「受動性のなかの能動性」という原理である。この価値のなかで児童が独力で抽出できる部分と教師との対話によって抽出する部分を分ける。児童が独力で抽出できる部分は個人思考と班別対話活動のなかで児童に抽出してもらう。

そのうえで教師と児童との対話をとおさないと児童独力では抽出が困難な部分を確定する。そしてこの部分を教師と児童との対話の到達目標とする。

本検証授業で考えてみよう。「受動性のなかの能動性」のなかで能動性の部分は、資料のなかに「夢、病気とのたたかい」という表現が使われているので児童にも独力で抽出しやすい。したがっ

て能動性の部分は児童が独力で抽出できる価値になる。

児童にとって困難な箇所は、資料から受動性の部分を読み取る活動である。なぜなら受動性の部分は資料に明確な記述がなく、資料全体に暗黙に含まれている性質になる。資料には、「病気が発見される」、「突然、11歳のある日に病気が発見された」という記述がある。この記述から病気の理不尽さと不条理さを抽出する活動は児童だけでは困難であろう。そこで教師と児童とが対話をとおして発見する価値の部分を受動性とする。人間は生きるという営みのなかで、理不尽さと不条理さを引き受けざるを得ない受動的な存在である、という部分を教師と児童とが対話をとおして発見すべき到達目標とする。

## (2) 抽象命題としての道徳的価値の発見：どのように発見するのか？：発見すべき価値の内容を発問にして問いかける活動

価値の中核的内容をいかにして問いかけのかたちにして発問できるかが、価値発見への重要な過程である。教師は受動性の中核的内容を原因性であると捉えた。原因が自分以外のところにある、という点が受動性の大きな特徴である。そして原因性という特徴を「誰のせい？」という発問に言い換えた。この発問への回答が発見すべき価値の内容になる。教師がこの問いかけをできるかどうか、価値発見に至るか否かの分岐点となる。

## (3) 発見された道徳的価値を含んでいる生活事例を探す活動

発見された抽象命題としての道徳的価値が含まれるような生活事例を探す過程は、生活経験を道徳的価値の面から捉え直す活動になる。

## (4) 生活事例を道徳的価値によって意義づける活動

日常の生活事例に含まれる道徳的価値を考える。これは、児童が自分の生活事例の中に含まれているが、これまで気づけなかった道徳的価値の自覚化を行う過程である。これは生活経験を道徳的価値によって意義づける活動になる。生活経験を道徳的に意義づけることができはじめて道徳的価値を実感することができる。こうした思考経験の蓄積によって児童は、たとえどんな境遇におかれ

ても事態を、積極的に意義づける力を習得する。

## (5) 道徳的価値の自己への浸透化：自分独自の表現を用いて

これからの自分の生き方を考える活動であるが、授業のなかで発見した道徳的価値を自分の言葉に置き換えて表現してもらう。授業や資料のなかで使われている既出の文言ではなく、自分で新しく作った新命題で表現してもらう。借り物の言葉ではなく、自分の言葉で表現できるようになってこそ、道徳的価値を自分に浸透させたと言えることができる。

## 引用文献

- 池田和久 1999 死生観をふりかえる 中国 老荘思想における死と転生・輪廻 死生観と生命倫理 関根清三(編)、東京大学出版会、PP.107-127.
- 假屋園昭彦 2014a 道徳の時間における対概念の対比型授業デザインの開発(Ⅰ)ー対概念の対比をとおした道徳的価値の本質へのアプローチー 鹿兒島大学教育学部教育実践研究紀要、23、121-129.
- 假屋園昭彦 2014b 道徳の時間における対概念の対比型授業デザインの開発(Ⅱ)ー生命尊重をとおして生きる原理を考えるための道徳の時間をめざしてー 鹿兒島大学教育学部教育実践研究紀要、23、131-141.
- 假屋園昭彦・馬場智也・小峯三朗・京田憲子 2013 教師と児童とが対話をとおして道徳的価値を発見する授業デザインの開発(Ⅰ)ー小学校低学年における対話活動の可能性を探るー 鹿兒島大学教育学部研究紀要(人文・社会科学編)、64、107-135.
- 假屋園昭彦・馬場智也・小峯三朗・京田憲子 2014 教師と児童とが対話をとおして道徳的価値を発見する授業デザインの開発(Ⅱ)ー抽象命題と具象命題の往還型対話による授業デザインの開発ー 鹿兒島大学教育学部研究紀要(教育科学編)、65、87-123.
- 假屋園昭彦・永田孝哉・中村太一・丸野俊一 2009 対話を中心とした授業デザインおよび教師の対話指導方法の開発的研究 鹿兒島大学教育学部教育実践研究紀要、19、123-163.

假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2010 児童の対話活動に対する教師の指導的参加の分析的研究（Ⅱ）－対話に対する教師の指導方法の開発を目指して－ 鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編）、**61**、111－148.

假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2011a 児童の対話活動の指導方法としての教師の指導的参加の開発的研究（Ⅰ）－教師と児童との相互影響性の分析－ 鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編）、**62**、217－240.

假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2011b 児童の対話活動の指導方法としての教師の指導的参加の開発的研究（Ⅱ）－新命題の発生機序に関する微視的分析－ 鹿児島大学教育学部研究紀要（人文・社会科学編）、**62**、101－116.

假屋園昭彦・永里智広・坂上弥里 2012 児童の対話活動の指導方法としての教師の指導的参加の開発的研究（Ⅲ）－指導的参加モデルの構築－ 鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編）、**63**、97－105.